

Ifjúságügy – a szabadidő, a fiatalok és a szolgáltatások ötvöze

Nagy Ádám

Youth Affairs: Leisure Time, Youth and Service Based Environment
Abstract

The meaning of youth can be redefined through the prism of the youth affairs paradigm, primarily by the interdisciplinary approach of leisure socialization. We try to show the data analysis of the generations beyond the theoretical dimension. Instead of the age-based classification we use a maturity model. Thus we provide the confirmation – based on large-scale national youth surveys – of the cliché: “age is just a number”.

Key words:

leisure time, youth, maturities, youth affairs

Kulcsszavak:

szabadidő, ifjúság, érettségek, ifjúságügy

1. Bevezetés

Az ifjúságügyi paradigma a szocializációs-nevelési közegek szerepének, illetve ez alapján a szabadidő-pedagógiára épülő, pedagógiai és szociálpszichológiai megközelítés, amely az egyén és csoport szerepével, az egyén döntési és felelősségvállalási kompetenciái alapján próbálja megragadni az ifjúságot, mint a kisgyermekkor és a felnőttkor közötti életszakaszt.

Ennek részeként egyfelől a teória szerint a posztmodern társadalomban a szabadidő (miképp a premodernben a család, a modernben az iskola) zárkózik fel a szocializációs közegek sorába, különlegesen megnövelve annak befolyásoló hatását.

Másfelől a gondolatmenet igyekszik felrajzolni a fiatalokkal való foglalkozás szolgáltatási térképét, mégpedig úgy, hogy a fiatal a maga teljességében és egyediségében látszódjon és nem egy tudományterület alanyaként.

Harmadrészt pedig új módon, az érettségfogalmakra alapozva próbálja meg meghatározni magukat az ifjúsági korosztályokat. E szerint az éveken alapuló korosztályi paradigma helyett a biológiai, pszichés és társadalmi érettségre alapuló modell alapján határozza meg a fiatalok korcsoportjait (Nagy 2013). Ennek részeként az utolsó nagymintás ifjúságkutatás (Magyar Ifjúság 2012) adatait veti össze a korábbi ifjúsági adatfelvételekkel (Ifjúság 2000, 2004, 2008), és abból igyekszik trendeket, jellegzetességeket, következtetéseket levonni.

1.1. A szabadidő mint szocializációs-nevelési közeg

A premodern társadalmakra a munkaidő - nem munkaidő elválasztás nem jellemző

(egyszerűen nem értelmezett a szabadidő fogalma¹). A 10–14 óra (idénytől, feladattól függően kevesebb-több) munka a paraszti életforma sajátja volt, a munkán kívüli, „szabad” időt elsősorban szakrális és társas-közösségi kötelezettségek kötötték le.

A modern társadalom – mint sok tudományos diszciplína és tudományterület bölcsőjének – idején kezdtek behatóbban foglalkozni a szabadidő fogalmával is. A munka és szabadidő modern értelmű elválasztása Dumazedier nevéhez köthető. E szétválasztás technokrata továbbfejlesztése szerint az emberi tevékenységeket két részre lehet felosztani: a gazdaságilag hasznos (produktív) és a haszontalan (inproduktív) csoportokra, amely utóbbi esetben az elhasznált erőforrás-tartalékok újratermelése valósul meg. E személet nemcsak gépies megközelítése miatt túlhaladott, hiszen sokszor nem jósolható előre milyen tevékenységből lesz produktív eredmény, melyikből nem (gondoljunk csak a szabadidőben hobbyszerűen kezdett garázscégek sikerességére), hanem azért is, mert sokaknál a munka–hobby, produktív–nem produktív kategóriák már korántsem jelentkeznek ilyen élesen, ha jelentkeznek egyáltalán. Sőt, a szabadidőben végzett tevékenységek sokszor olyan készségeket fejlesztenek, amelyek a „produktivitást” is segítik, így a fogalompár meglehetősen mesterkéltnek tűnik. Elég utalnunk Selye János (Selye 1976) munkásságára, vagy Csíkszentmihályi Mihály flow elméletére (Csíkszentmihályi 2010).

A szabadidő hagyományos, modern társadalombeli megközelítése az ún. visszamaradt idő koncepció. E szerint a szabadidő a munkaidőn és az egyéb társadalmi kötelezettségeken-fiziológiai szükségleteken (ún. félszabadidő²) túleső tevékenységekre fennmaradt időt jelenti, ahol az egyén saját választásait követi, és igyekszik önmagát kifejezni és kibontakoztatni. A félszabadidő pedig a nem munkával töltött időben megjelenő nem a szabad választással jellemezhető idők (pl. társadalmilag-családilag-szociálisan kötött tevékenységek, fiziológiai szükségletek). A visszamaradt idő koncepció, mint hagyományos szabadidő-megfogalmazás nem a szabadidőre önmagára, annak funkcióira összpontosít, hanem egy negatív idő meghatározást használ (a szabadidő valami, ami nem társadalmilag programozott). A visszamaradt idő koncepció szerint tehát a szabadidő csak a munka és a félszabadidő után fennmaradó szabadon felhasználható idő. Eszerint „szabadidő az az idő, ami az után marad, hogy elvégeztük a létezésünkhöz szükséges dolgokat, azokat amelyeket meg kell tennünk – biológiai értelemben – az életben maradáshoz [...], valamint a megélhetéshez szükséges dolgokat” (Brightbill 1963). Persze ezek (munkaidő, félszabadidő, szabadidő) határvonala sem éles (a gyermekünkkel közös tevékenység hol félszabadidő, hol szabadidő; az étkezés esetében gyorsan enni az éhség ellen: félszabadidő, együtt vacsorázni egy étteremben a barátokkal: szabadidő). Ma már azt is látjuk, hogy megváltozóban

¹ Bár az ókorban már megjelent bizonyos értelemben a szabadidő értelmezése (ráérő idő), amely akkori értelmezés szerint valójában az ember emberi mivoltát adja. „A ráérő idő az az életszféra, melynek [...] tartalma [...] a szabad szemlélődés. A ráérő időnek az a megkülönböztető jegye, hogy eltérően az anyagi gazdaság megszerzésével kapcsolatos egyéb tevékenységfajtatól (kézművesség, kereskedelem) nem irányul szigorúan körvonalazott, meghatározott célok elérésére” (Hagymássy é.n.). Arisztotelész szerint az emberi erények kibontása a szabadidő feladata, Platón az istenek jóindulatának elnyerését látta a szabadidő céljában.

² Dumazedier (Dumazedier 1974) szerint sokszor nem húzható meg pontosan a határ szabadidő és nem szabadidő között. Erre a félszabadidő terminusát javasolta használni. A szabadidőt a gyakorlatban az időmérleg-vizsgálatokból vezetik le, amelyek megkülönböztetnek munkaidőt, egyéb kötelezettségekkel töltött időt (házimunka, kerti munka, közlekedés, ügyintézés), a fiziológiai szükségletek idejét (alvás, étkezés, öltözködés, higiénia) és szabadidőt (a második és harmadik tétel együtt a félszabadidő).

az időélmény és időszerkezet, a szabadidő sokszor egyre kevésbé különül el a munkaidőtől, máskor nem közelíthető meg maradékelven; s vannak, akik számára a túlajtott munka, vannak, akiknek a munkanélküliség, vannak, akiknek a munka–hobbi kettő összemosódása („a munkám a hobbim”) miatt nem értelmezhető a munka és szabadidő szétválasztása. Úgy tűnik, hogy a visszamaradt (maradékelvű) idő elképzelésen alapuló szabadidő megfogalmazás a posztmodern társadalomban nem tartható.

Ma már látjuk, hogy különbség az objektív és szubjektív szabadidő között: objektíven lehet pl. a vasárnap szabadidő, de ha valaki kötelességének érzi a kert munkát ez időben, akkor szubjektív értelemben ez mégsem az. Szabadidőnek alapvetően a szubjektív szabadidő értelmezhető, azaz, amikor az egyén tudatában úgy konstruálódik az adott esemény, hogy az független bármiféle külső kényszertől és ura saját helyzetének. A szabadidő tehát nem az időben és nem a cselekvésben, hanem magában a cselekvőben létezik (Furlong – Stalder – Azzopardi 2003)! Így a posztmodernitásban a szabadidő inkább személyes elkötelezettség, mintsem a körülmények kínálta lehetőség. A szabadidő posztmodern megfogalmazása a tevékenység alapú megközelítés, amely szabadidőnek azt tekinti, amikor mód van szabadidős, nem más által meghatározott tevékenységet végezni. Aprónak tűnik a különbség, mégis hatalmas³. Az egyén nem attól lesz valaki, hogy néhány visszamaradt napot szánhat magára, hanem attól, hogy önmaga urának érezheti magát. S ily módon a posztmodern társadalomban az önmagunk általi identitásképzés kiemelt helye a szabadidős tér (nem tagadva, hogy a családnak, iskolának is múlhatatlan szerepe van az identitásképzésben, de épp a fiatalok azok, akik a kortárs csoportok, társas kapcsolatok, személyesség által e térben alakítják ki/újra saját értékrendjüket, önképüket).

1.2. Ahova a tanár, az iskola, az iskolarendszer nem ér el

„Az iskola evolúciós szempontból [...] nagyon fontos intézmény, neki köszönhetjük a modern államok demokratikus berendezéseit. [...] iskola nélkül nem lenne modern társadalom” (Csányi 2011). De nem kizárólag azért, mert megtanít írni, olvasni, hanem mert mintegy „mellékesen” (de Csányi szerint evolúciós melléktermékekből sokszor lesz szelekciós előny, vö.: rejtett tanterv) megtanít a tanár elleni lázadásra is⁴. A szabadidős közeg többek közt épp attól lesz más, mint az iskola, hogy a sze-

³ Az időmérlegekből az derül ki, hogy a fejlett országokban jövedelmet és szabadidőt tekintve (valamint iskolázottságot, munkakörülményeket, lakásviszonyokat, életkörülményeket nézve is) még a szegényebbeknek is dupla annyi a „vagyonuk”, mint volt a második világháború után. A kutatások a fejlettnek mondott országok polgárainak szabadidejét elég hasonló szerkezetűnek tartják: 25% munka, 25% szabadidő, 50% egyéb társadalmi-fiziológiai szükségletek (benne az alvással; evés, öltözködés, közlekedés, családi kötelezettségek, szexualitás).

⁴ „Az iskola kicsiben az adott társadalmi rendszert mintázza. A tanító és a bűdös kölykök konfliktusainak képében egyszerűsített modellje a zsarnok és a nép szembenállásának. Amint az iskola működni kezd, megindul a harc a zsarnok ellen. Elgáncsolják a tanítót a padsorok között vagy a kabátjára egy »Hülye vagyok« cédulát ragasztanak. [...] A nép rájön, hogy az ellenállás nem reménytelen. Nincsen teljesen kiszolgáltatva a zsarnoknak, és még a szemetesládába is el lehet bújni, és ott az óra alatt brekegni, amitől a zsarnok feje alaposan megfájdul. Az ellenállás persze áldozatokkal jár, de ha egy forradalmár fenekére nyilvánosan tiz botutést mérnek és az ezt összeszorított szájjal, némán elviseli, akkor még a szomszéd osztálybeli lányok is elragadtatva fogják őt délután üdvözölni, ami hosszú távon a szaporodási sikereit is növelheti, ami nem elhanyagolható szelekciós szempont. Az iskolába tehát a bűdös kölykök tulajdonképpen [...] azért járnak, hogy az ellenállás legkülönfélébb formáit kitanulják, és azokat majd felnőtt életükben is sikeresen alkalmazzák a társadalomban megjelenő elnyomás ellen” (Csányi 2011).

repek a spontán (vagy éppen manipulált, de spontaneitást mutató és nem hatalmi, (Csányi megfogalmazásában „zsarnoki”) formálódó közösség függvényében alakulnak ki. Az egyenrangú személy–személy közötti (interperszonális) kapcsolatok fájó hiányát mutatja az iskola, ahol az előre meghatározott hatalmi helyzetek (tanár–diák) dominanciája miatt, elméletben is alig-alig kerülhet sor az egyenrangú kapcsolatra. Még a „nyitott iskolák” is küzdenek ezzel a feszültséggel, sőt az önkormányzati intézményrendszerbe erősen integrálódott gyermekvédelemhez kötődő formációk is. Továbbmenve bár a társadalomban élve valamennyien részesei vagyunk különféle szerveződéseknek, csoportoknak, társaságoknak, szerencsés esetben közösségeknek, az iskola a mesterségesen összeállított (korosztályilag többnyire homogén) és hierarchizált csoportok világa. Ilyen tekintetben az iskolában jóformán lehetőség sincs a szabadon alakuló és csoportszerepet dinamikusan változtató csoportok világára. Az alternatív iskolák rendre beleütköznek ebbe a kihívásba, gyakori, hogy elbuknak, néhány esetben sikerül csak – alapvetően alternatív formák között – ilyen közösségek kialakítására.

Az együttműködésen nem, csupán versengésen alapuló oktatási rendszerek nem építenek nyílt társadalmi hálókat. Megtanuljuk, hogy nem bízhatunk az intézményekben, ezért kikerüljük őket, de nem építünk új intézményeket (Matolcsi 2013).

Az információs társadalom adta lehetőségek alapvetően alakítják át a társas környezetet, az ifjúsági közösségi tereket és az ifjúsági kapcsolati háló stb. fogalmát. Az iskola sokszor nem lát a „tanórán túl”, nem érzékeli, hogy a virtuális tér milyen kulturális változásokat idéz elő, mi történik a digitális térben a fiatalokkal és azok közösségeivel. Pedig az iskolának ma kell eldönteni: végképp kiutasítja az információs átalakulás társadalomformáló erejét, ezzel elszakítva magát a valóságtól, vagy igyekszik maga is alkalmazkodni a változásokhoz.

Ugyancsak nem jellemző, hogy az iskola támogatni tudná az egyént az identitáskérdések viszonylatában: hogy hogyan formáljuk válaszainkat, hogyan reagálunk az ingerekre, hogyan szervezzük, fejezzük ki, fejlesztjük magunkat, testi, lelki és szellemi énünket⁵. Alapvetően az iskolai keretek között nincs mód a laissez faire (lásd még: önfejlesztés, önkifejezés, önmegvalósítás) pedagógiai előnyeinek felhasználására. Ritka alternatív kivételeket tart csak számon a pedagógiatörténet. Az iskola szaktárgyi világában gyakorlatilag elveszik minden, ami az egyén jövőjét érinti. A fiatal a tantárgyi szerkezetben alig kap (hatékony) támogatást az életstratégia, személyes és szakmai jövőtervezés, az elhelyezkedéshez szükséges kompetenciák tudatosítása, a karriertervezés stb. kapcsán.

Alig van mód – s ma nem is elvárás az iskolával, végképp nem az a családokkal szemben – a szolgáltatásjellegű feladatokban való részvételre, legyen ez rendszeres jellegű vagy intenzív alapú ifjúság tevékenység (klub, tábor stb.). Elsősorban a nemcsak értük, hanem velük alkotás tevékenysége korlátozott. Az iskola alig ad terepet olyan saját konkrét céllal rendelkező egyedi tevékenységsorozatra, amely

⁵ Gondoljunk csak a diákokat az órai kereteken túlmutató pl.: művészet által nevelő vezetők számtalan esetére. Ezek túlnyomó többségében a rendező, karnagy, festőművész stb. a fiatalos művészeti tevékenységet, kifejezésmódot, üzeneteket vállalva konfliktusba kerül az iskola – olykor a politikai hatalommal egybefonódott, olykor ettől akár függetlenedő – intézményével, s ha a fiatalok melletti dönt, az jobbára az iskolából való kivonulással jár. Szerencsés eset, ha közművelődési vagy kulturális intézmény, szintér készen áll befogadásra, mediálásra (Nagy – Trencsényi 2012).

fiataloknak és/vagy fiatalokkal készül, időben behatárolt (projekt), s olyan védett környezetet biztosít, ahol egy esetleges kudarc következményét a pedagógiai figyelem csökkenteni képes.

Az iskola nem (vagy alig, vagy nem hatékonyan) segíti a fiatalok részvételét a köz dolgaiban. Általában nem jellemzi az intézményeket a közösség ügyeiből részt kérő, abba bevonódó tevékenységek összessége, a demokratikus működés és intézményrendszer jobb interiorizálását célzó tevékenységek, vagy az emberi jogok megismerésének, befogadásának gyakorlásának módjai stb.

A világunk attól lesz élhető, ha a citoyen attitűd, az önzetlen önzés érzete (altruizmus), az önkéntesség megélhető valóság lesz. Az iskolában ennek kritériumaiból (szabad akarat, baráti körön való túlmutatás, anyagi ellentételezés hiánya, közjó mozzanat) leginkább a szabad akarat jelleg hiányzik, az iskola alig ad teret a ténylegesen szabad akaratból származó proszociális tevékenységre. Miképp az iskolák – sokszor homogén – világa jórészt nem ad módot a kultúrák közötti érzékenyítésre. Az interkulturális tanulás nemcsak a kulturális, nemzeti, etnikai, vallási hovatartozás különbözőségeire való érzékenyítést foglalja magában, e körbe taroznak a „hétköznapi másságok” is: a fogyatékosok, a nemi különbözőségek, a szexuális identitások, ideológiai másként gondolkodások, életkori, generációs vagy akár földrajzi különbözőségek.

Nem vagy alig (sokszor sajátos, alternatív öndefiníció mellett) értelmezi a gyermeki jogokat, a fiatalok jogait, nem tudatosítja, hogy a mindenkori államnak a gyermeki jogok érvényesítésével kapcsolatosan fennálló kötelezettségei vannak (sőt gyakran a pedagógusok politikai világnézetüktől függetlenül sokallják a törvényben kodifikált gyermeki jogokat). Kevésbé foglalkozik az iskolarendszer a jogtudatossággal, az ügyféli, közpolgári⁶ mivolttal sem.

Nem az iskolarendszer kompetenciája a fiatalt nem csak diákként látni, így nem is különösen érdekes számára a társadalmilag tagolt ifjúsági rétegek vizsgálata, s ugyanígy nem foglalkozik az iskolarendszer a fiatallal, mint nem csak diákkal kapcsolatos társadalmi tervezéssel.

Nem értelmezi az iskola a fiatalt, mint leendő munkavállalót-vállalkozót-munkanélkülit, mint fogyasztót-kultúratermelőt, de nincs más társadalmi intézmény sem, amely a fiatalok lokális, nemzeti és európai identitásával, politikai és vallási szocializációjával, mobilitásával, annak következményeivel, vagy akár migrációjával foglalkozna.

Az iskola nem tud mit kezdeni a peremre szorult csoportok sajátos közösségalkotási, fogyasztási, tanulási stb. struktúrájával (lásd még: Bernstein [Bernstein 1975] nyelvi kódjai, vagy Bourdieu [Bourdieu 1978] tőkefogalma), a társadalom normáitól ilyen vagy olyan irányban elhajlóakkal, devianciákkal, de akár a bűnelkövetéssel vagy áldozattá válással sem.

1.3. A szolgáltatási környezet meghatározása

Megítélésünk szerint a társadalomnak felelőssége van abban, hogy polgárainak a közösségbe történő beilleszkedése sikeres legyen. Az ifjúsági korosztályok ese-

⁶ A közpolgárt itt nem csak egy adott ország jogokkal felruházott személyeként (állampolgár) értjük, hanem a közjóért cselekvő, öntudatos polgár értelemben.

tében e felelősség speciális intézkedéseket és figyelmet követel meg. Emellett a társadalomnak érdeke, hogy a felnövekvő korosztályok ismerjék és elfogadják azokat a társadalmi normákat, amelyekben élünk, s hogy maguk is képesek legyenek azok átörökítésére, alakítására.⁷ Ugyanis „ahol hiányzik a szabadidős szolgáltatás, vagy ahol a szolgáltatás nem érhető el minden társadalmi réteg számára, olyan hiány jelentkezik, ami hozzájárul a fiatalok nem kielégítő pszichológiai és szociális fejlődéséhez. Így kerülnek felszínre a kockázati pontok és a sebezhetőséghez vezető utak” (Furlong – Stalder – Azzopardi 2003).

Az érintett korosztályok élete a felnőtté válás folyamatában egységes és oszthatatlan, nem kezelhető szakterületenként, ezért szektorokat átívelő koncepcióval kell rendelkezünk a felnövekvő nemzedékekkel kapcsolatos teendőiről. Az állam észleli őket, ha valamilyen intézményrendszer részesei, de nem vesz tudomást róluk, ha nem „intézményesen kerülnek bajba” (NIS 2009). Az intézmény számára a tanulószerep egyszerűen elnyeli az egyént (Golnhofer – Szabolcs 2005).

Megítélésünk szerint vannak a társadalom által preferált (és diszpreferált) tevékenységek a szabadidős térben is. Jobban örülünk például, ha serdülő gyerekünk táborozik, mintha a panel lépcsőjénél lóg a szipus haverjaival. Mindazonáltal lehetnek olyan problémahelyzetek az egyén életében (értsd pl. drogproblémáim vannak és bajom van ezzel; meleg vagyok és bajom van ezzel; egyedül vagyok és bajom van ezzel – nyilván a bajom van ezzel kitétel esetünkben a lényeges), amelyekkel kapcsolatban sem a család, sem az iskola nem képes vagy nem akar legitim módon reagálni. Gondoljunk csak egy családjáról leváló, a kötelekeket meglazító, elszakítani próbáló serdülőre vagy az iskolai hatalmi helyzetre és az akár szükségessé váló anonimitás hiányára.

A felnövő gyerek, a lázadó serdülő, a tanácstalan fiatal felnőtt jobbára nem tud, vagy nem akar az első két közeg kísérőitől segítséget kérni (a gyermek a kortárs csoportot próbálgatja, a kamasz épp ellentmond mindennek, amit szülei helyesnek tartanak, a fiatal felnőtt leválni készül a családról). Így, ha van olyan pedagógiailag is értelmezhető helyzet, ahol a szolgáltatást igénybevevő választhat magának segítséget (és nem adottság a jelenléte, mint a családban, vagy belekerül egy helyzetbe, mint az iskolában), felmerül a kérdés, hogy miképp oldható fel az egyén szabadidős szabadsága (emlékeztetve a posztmodern, tevékenység alapú értelmezésre: azt teszek, amit akarok) és a közösség-társadalom preferált tevékenységei között feszülő ellentét. Hiszen a szabadidős térben egyfelől a szabadság teszi a dolgát, másfelől létezik egyfajta normativitásalapú társadalmi elvárás (amely egyes tevékenységeket értékesebbnek ítél, mint másokat). Ennek alapja csak belső motiváció lehet: tehát a szolgáltató jelleggel kínált és az egyén által választott tevékenységekkel (ezek hiányában vagy a szabadidő-fogalom vagy a normativitás sérül). Ehhez pedig a közösségnek szolgáltatási kínálatot kell nyújtani (amelyet az egyén majd vagy választ, vagy sem).

E kettő, a társadalmi elvárás és a döntés szabadsága csak úgy egyeztethető össze, ha nem a másodlagos szocializációs közeg (iskola) kötelezettségalapúsága (és nem az állam hatósági-szabályozó szerepe), hanem a szolgáltatás, mint kínálat-központúság érvényesül. Ily módon körvonalazódik a terület alapvető célja: az ifjúsági

⁷ Az iskola – mint láttuk – ezen szocializációs folyamatnak bizonyos elemeit nem tekinti sajátjának, nem is kizárólag az iskola vagy család a terepe a szocializáció, miképp erről korábban érvelni próbáltunk.

korosztályok tagjai tekintetében (1) az önmagáért és közösségeiért felelős polgárrá válás mással nem helyettesíthető támogatása (2) elsősorban a harmadlagos szocializációs közeg (3) szolgáltatásalapú megmunkálásával (4), de (re)szocializációs szükséghelyzetben akár valamennyi szocializációs terepen (5).

Az ifjúságügyi modell igyekszik integrált módon számba venni a család és iskola által le nem fedett, de szükségesnek tűnő feladatokat, amelyek többek között tartalmazzák az ifjúsági kezdeményezések támogatását, a részvételi lehetőség megteremtését, az érintett korosztályok döntéshozatali folyamatokba történő bevonását, az ifjúsági szervezetek, közösségek támogatási rendszereit, az ifjúságkutatást, a tervezést, valamint a fiatalok és jogi alrendszer viszonyának vizsgálatát is.

A modell ún. bottom-up (egyén és közössége felől építkező, velük közvetlen kapcsolatba hozható tevékenységeket is számba vevő és az absztrakt-áttételes ún. horizontális tevékenységeket is megjelenítő) szerkezet, megközelítése az egyén oldaláról történik így pszichológiai-pedagógiai alapozású.

Az ifjúságügy tevékenységtérképét – számba véve az iskola és a család által sokszor elvileg sem támogatható, de szükséges tevékenységeket, területeket – az ún. hagyományokkal szemlélteti. Alapja az egyénnel/közösséggel kapcsolatos tevékenység közvetlen (konkrét), közvetett (absztrakt) mivolta. A modell középpontjában maga az egyén (illetőleg közössége) áll, akiről az ifjúsági tevékenység tulajdonképpen szól. Esetünkben ifjúsági tevékenységnek a szabadidőben, önkéntesen az ifjúsági korosztályokkal végzett tevékenység értendő.

- A belső héjon belül azon tevékenységek köre található, amelyek közvetlen szereplője az egyén vagy közösség (ifjúsági munka). Az ifjúsági munka területei esetében tehát azokat a terepeket vesszük számba, ahol szorosan az ifjúsági generációkkal és azok tagjaival kapcsolatban történik tevékenység. Részei: egyéni autonómia; jövőtervezés; önkéntesség; részvétel-bevonódás; személyes ifjúságsegítő tevékenység; ifjúsági közösségfejlesztő tevékenység; intézményesült ifjúsági szolgáltató tevékenység; ifjúsági projektek és szervezetek menedzselése; virtuális ifjúsági munka.⁸
- A középső hagyományokba (ifjúsági szakma) tartozik minden olyan tevékenység, amely csak közvetett módon kerül kapcsolatba magával az egyénnel (közösséggel), „pusztán” szervezi azt, megadja kereteit és megalkotja absztrakcióját. Az ifjúsági szakma területeinek nevezzük tehát azokat a szegmenseket, ahol a közvetlen munkánál elvonatkoztatottabb módon – az absztrakció egy magasabb szintjén – folyik érdeklődésben a munka. Területei: ifjúság és jog; ifjúsági kutatások; ifjúsággal kapcsolatos tervezés; ifjúságsszakmai rendszerek – erőforrások és feltételek biztosítása; nemzetközi ifjúsági tevékenység; a civil-nonprofit ifjúsági szegmens.

⁸ A virtuális jelző, illetve fogalom azt sugallja, mintha valamiféle nem igazi területről lenne szó. Pedig a digitális környezetben is az ember a főszereplő, nem a közvetítő csatorna, az ebben a környezetben megélt élmények ugyanolyan súlytalansággal esnek latba, mint a nem virtuális társaik. A valódi és a virtuális világ számos ponton kapcsolódik egymáshoz, napjaink kultúrájának meghatározó elemei [amelyek azt is eredményezik] hogy információszerzési stratégiánk a korábbi meghatározott körű, lineáris tartalomról hyperlink (linkek és multimédia) és interaktív alapokra helyeződik (Székely – Nagy 2010).

- A külső hagymahéj a horizontális ifjúsági megközelítés terepe, a más szakmához történő kapcsolódások helyezkednek el (oktatás, szociális munka, kultúra stb.) (részletesen lásd: Nagy et al. 2014). Szegmensei: ifjúság és család; tanulás és környezete; fiatalok és a munka világa; ifjúság és egészségügy; a fiatal, mint fogyasztó; fiatalok és identitás; marginalizálódás; deviancia; élehető környezet.

Az iskolai pedagógia és az ifjúságügy viszonya erős párhuzamot mutat a hagyományos számítógépes hálózati (webegyes) és a webkettes tartalmak viszonyával. Míg a hagyományos (comeniusi-herbarti) iskolai keretek közti pedagógia nagy erőforrásigényű, adatközlő jellegű, hagyományosan a tömeges passzív befogadásra épül (jelenleg is küzd mind az erőforrás-problémákkal, mind az adatközlő, hagyományos passzív szerepből való kitöréssel), addig az ifjúságügy alapvetéseinél fogva épít a résztvevők bevonódására, természetes aktivitására, s mint ilyen, erőforrásigénye is jóval csekélyebb (gondoljunk csak arra, hány újságíró igényel egy hírportál és mennyivel kevesebb erőforrást egy bloghálózat). Mindez nem jelenti a hagyományos (frontális) adatközlés jellegének, szükségességének tagadását, pusztán – miképp egyszerre tájékozódunk a hírportálokról és a blogokról – azt jelzi, hogy az ifjúságügy helyet kér a pedagógia asztalánál.

1.4. Az ifjúságügy korosztályi modellje

Az ifjúságügyi modell harmadik elemének lényege, hogy míg a statisztika ifjúsági téren leginkább 10–14, 15–18, 19–25, 26–29 éves életkori kategóriákat határoz meg, addig az ifjúságügy (Nagy et al. 2014) korosztályi modellje szerint nem definiálható egyszerűen életkorokban, hogy mi az ifjúsági életszakasz. E modell szerint úgy tekinthetünk az ifjúsági korosztályok meghatározására, illetve ezek szakaszaira, mint amelyek elsősorban a biológiai, pszichológiai és társadalmi (szociológiai) sajátosságokra épülnek és a felelősségvállalások határolják: a magáért való felelősségvállalás (döntés), illetve a másokért való felelősségvállalás (a döntésekkel járó felelősségek) közötti teret igyekszik az ifjúsági korosztályi besorolás felölelni (Nagy 2007). Így az ifjúságügy nem a korosztályi kategóriákban, hanem az egyén életútja alapján fogalmazza meg az ifjúság fogalmát. Attól kezdve, hogy az egyén közvetlen gondviselői és intézményes pedagógusi felügyelet nélkül vesz részt a „társadalmi életben”, vesz igénybe szolgáltatásokat, kezdeményez szabadidős, közösségi aktivitásokat, egészen addig, míg éretten nem válik más egyének és csoportok felelős gondviselőjévé. Nem tartozik tehát az ifjúsági korosztályok közé a kisgyermekkor (a motoros funkciók teljességének és az autonóm létfenntartás hiánya) és természetesen a felnőttkor. Az ifjúsági korosztályon belül nagyjából három viszonylag homogén korcsoport különíthető el:⁹

1. A felelős gyermekkortól a biológiai érettségig: a gyermekkor: A kb. 8–12 éves kortól¹⁰ 12–14 éves korig tartó időszakot, a felelős gyermekkort a fel-

⁹ A három korcsoport jórészt megfeleltethető Erikson (Erickson 1995) lappangási szakaszának, serdülő és fiatalkorának és fiatal felnőttkorának.

¹⁰ Hangsúlyozzuk – hiszen ez érvelésünk lényege –, hogy itt hozzátvetőleges korosztályi besorolásról van szó, az egyénenként változik, akár a megjelölt intervallumból is kicsúszva.

adattal való azonosulás és a játék mint munkafeladat és valós teljesítmény jellemzi.

2. A biológiai érettségtől a pszichés érettségig: a serdülőkor (kb. 14 éves kortól kb. 18 éves korig). A pubertást a társas élet újrászerveződése és a legmagasabbrendű emberi képességek kialakulásának befejezése jellemzi, amikor a gyermek erkölcsi realizmusa, kívülről irányított, szabályozott tudata kérdésekké fogalmazódik át, megkezdődik az individuális azonosság keresése a hagyományokhoz hasonulás helyébe lépve. E szakaszra jellemző a lehetőségekről való gondolkodás, a hipotézisek használata és kipróbálása, a metasztintú gondolkodás és a megszokáson való túllépés, az új utak kipróbálása.
3. A pszichés érettségtől a szociológiai-társadalmi érettségig: a fiatal felnőttkor (posztadoleszcens) (kb. 19 éves kortól kb. 25–30 éves korig). A posztindusztriális társadalmakban a felnőttkor és a serdülőkor közé egy új életszakasz illeszkedik, amelyet a serdülőkénél nagyobb egyéni autonómia jellemez, de a felnőttéssel járó felelőssége csekélyebb. Így elválik a pszichés és társadalmi (szociológiai) érettség.

A modell – mint látjuk – alapvetően nem statisztikai alapú, az adott korcsoportba való besorolás nem végezhető el egyszerűen a hagyományos életkori besorolás alapján. Elméleti modellünknek ezt az elemét az adatok értelmezése próbájának is alávethetjük. Az Ifjúság 2000, 2004, 2008 és a Magyar Ifjúság 2012 adatainak ismeretében ugyanis megvizsgálhatjuk a biológiai, pszichés és társadalmi érettség adatait az életkor függvényében (fontos korlát, hogy sem a 15 évesnél fiatalabbakról, sem a 29 évnél idősebbekről nincs adatunk). Így igazolhatjuk vagy cáfolhatjuk, hogy az érettségfogalmakra alapozott korosztályi besorolás szignifikánsan különböző-e az életkorra alapozottal.

Hasonlóképp az évalapú besoroláshoz e modell is dichotómiát feltételez, azaz a különböző érettségi dimenziók szerint érett/nem érett csoportokra osztjuk a vizsgált korosztályt, „tertium non datur”. Alább igyekszünk bemutatni, hogy a hagyományos statisztikai modell és az ifjúságügy korosztályi modellje közötti milyen különbségek lehettek fel.

2. Módszertani jellegzetességek

Biológiai érés indikátorát adó kérdést nem tartalmazott az Ifjúság 2000-es adatfelvétel, ekként nem volt lehetőségünk a teljes tipológia megalkotására. Mivel azonban a fiziológiai éréshez kapcsolódó vizsgálatok szinte egyöntetűen 14 éves kor előttré teszik ennek bekövetkeztét, az adatfelvétel mintáját adó 15–29 éves korosztályt homogénként kezeltük ebből a szempontból. A lányoknál a fiziológiai érést (bár a folyamat a másodlagos nemi jelleg megerősödésével előbb elkezdődik) az első vérzéshez (menarche) kötik, fiúknál az első magömléshez. Mind az átlagos, mind a medián menarche és magömlés 12,67 – 12,69 éves kor között történik (azaz gyakorlatilag másfél hónap az eltérés), ami azt jelenti, hogy a nemi érés gyakorlatilag azonos életkorban történik, sőt ezen adatok kb. egy évtizede lényegileg változatla-

nok (Forrai 2009). Más jellegadó kutatások szerint az első szexuális élmény átlagos életkora a fiúknál 13,56 év, a lányoknál 13,97 évre (Szerzői csoport 2014). Ez azt jelenti, hogy a teljes mintát biológiai szempontból „joggal” kategorizáltuk érettként.

A 2004-es, a 2008-as és a 2012-es adatfelvétel azonban már tartalmazott a szexuális szokásokra vonatkozó kérdéseket, bár hasonlóan a korábbi vizsgálatokhoz itt is komoly módszertani problémával kellett szembesülnünk. Ugyanis a biológiai érettség értelmezésünkben a nemzőképességet, azaz a szexuális életre való képességet jelenti és nem a tényleges szexuális élet megkezdését. A kérdőívek ugyanakkor pusztán a szexuális élet megkezdésére kérdeztek rá, s így ez vált elemzésünk egyik legproblémásabb pontjává.¹¹ A kérdőívekben szereplő kérdések a következők voltak:

- 2004-ben: „Hány évesen élt először szexuális életet?”,
- 2008-ban és 2012-ben: „Hány éves korában kezdte el Ön a szexuális életet?”.

A kérdésekre adható válaszok alapján tehát azokat a fiatalokat tekintettük biológiailag érettnak, akik már megkezdtek a szexuális életet, míg e szempontból éretlenként kategorizáltuk azokat, akik a válaszadás időpontjáig tapasztalatlanok voltak e téren, azaz még nem éltek nemi életet.

A pszichés érettség meglétét az Ifjúság 2000 kérdései nyomán alapvetően a személyes tervekhez kapcsolódóan mértük. Érettnak tekintettük azokat a fiatalokat, akik számára a saját lakás vásárlása, az önálló életvitel, a szülőktől való függetlenedés, a családalapítás valamelyike a közeljövőben esedékesnek, vágyottnak minősült. Azaz jövőbeli terveik (5 éven belül megvalósítani kívánt személyes elképzeléseik) között (első vagy második helyen) szerepeltek az említett válaszlehetőségek. Logikánk szerint ezzel ellentétben pszichológiai szempontból éretlennek számítottak azok a fiatalok, akiknek közeljövőre vonatkozó személyes tervei nem mutattak az önállósághoz, önálló döntéshez köthető igényeket. Azaz jövőbeli terveiket nem a családalapítás, gyermekvállalás vagy a saját háztartás, saját otthon megteremtése definiálta.

A 2004-es adatfelvételt tekintve a pszichés érettség kritériumait az önállóságban tudtuk megragadni. Pszichológiai szempontból érettnak tekintettük azokat a fiatalokat, akikre az alábbi állítások közül legalább kettő igaz volt:

- önállóan jön-megy,
- nyaralt már önállóan,
- volt már valamilyen fesztiválon.

A 2008-as kérdőív nem tartalmazott semmilyen pszichés felnőttiséggel kapcsolatba hozható kérdést, így ebben az időszakban a pszichés érésről nem tudunk információval szolgálni, mi több, így erre a modellünk is sérül. A legutóbbi, azaz a 2012-es adatfelvétel azonban már lehetőséget adott arra, hogy a terveken túl, el-

¹¹ Kétségkívül torzítja az adatokat, így az elemzést az is, hogy bizonyos életkor alatt a szexuális tevékenység büntetőjogi következményeket von maga után, ráadásul ez eltér a jogilag nem felnőttek között és a jogilag felnőtt-nem felnőtt kapcsolatban. Miután Magyarország is rendelkezik a szexuális életre vonatkozó jogszabályokkal, ezek jelentős hatással lehetnek a válaszokra.

sősorban viselkedésbeli-mentalitásbeli sajátosságra helyeződhessen a pszichés érés mérésének súlypontja. Azokat a fiatalokat soroltuk az érettek csoportjába, akikre az átlagnál erősebben jellemző az önálló döntéshozatal, a jövőtervezés, a felelősségteljes cselekvés és a felnőtt identitással való azonosulás. Főkomponenst alkottunk az alábbi négy állításhoz köthető válaszokból:

- Az élete fontos kérdéseiben önállóan dönt.
- Konkrét tervei vannak a jövőre nézve.
- Mindig számol a döntései lehetséges következményeivel.
- Felnőttnek érzi magát.

Ennek nyomán pszichológiai szempontból érettnak tekintettük azokat a fiatalokat, akik válaszainak összessége, azaz azok főkomponens értéke átlag feletti értéket mutatott.

A társadalmi érettség indikátorának az önállósodás különböző szinterekhez köthető megvalósulását tekintettük. Szociológiai szempontból érettként aposztrofáltuk azokat a fiatalokat, akik vagy házastársukkal/élettársukkal közös háztartáson osztoznak vagy van saját gyermekük vagy szüleiktől/nagyszüleiktől külön háztartásban élnek. E három indikátor mind a négy vizsgálat adataiból kinyerhető volt, így nem volt szükség korrekcióra, éppen ezért kontinuitásában a szociológiai dimenzió bizonyul a leginkább erősnek.

Fontos megjegyezni, hogy a modell az Ifjúság 2000, 2004, 2008-as vizsgálatok adatfelvétele után, a Magyar Ifjúság 2012 kutatás előkészítésekor született, így a korábbi adatfelvételek nem tehetők „felelőssé” a modell háttérét jelentő kérdések esetlegességéért. Ugyanakkor jelzésértékűnek tekinthető, hogy a kutatás következő hullámához (várható adatfelvétel 2016) szerkesztendő kérdőív alkalmas lesz-e a biológiai, pszichés és társadalmi érés vizsgálatára.

3. Eredmények¹²

3.1. Érettségi dimenziók

Biológiai érés

2004-ben a 15–29 éves korosztály 84 százaléka számított biológiaiilag érettnak, 2008-ban és 2012-ben pedig a 81–81 százalékuk. A korcsoportokra bontás arra enged következtetni, hogy a biológiai érés tekintetében leginkább a 20–24 és a 25–29 évesek állnak közel egymáshoz (1. táblázat). Míg a legfiatalabbak közül általában minden második fiatal él szexuális életet, addig az idősebbek korcsoportok között ez az arányszám közel kétszer ekkora, esetükben minimális különbség tapasztalható.

¹² Köszönet Fazekas Annának a számítások ellenőrzésében nyújtott segítségéért.

1. táblázat.

A biológiailag érettnék tekinthető fiatalok aránya korcsoportonként, 2000–2012
($N_{2004}=3392$, $N_{2008}=6552$, $N_{2012}=7823$; százalékos megoszlás; $p \leq 0,001$)

	2000	2004	2008	2012
Összesen	n.a.	84	81	81
15–19 évesek	n.a.	54	53	50
20–24 évesek	n.a.	93	92	93
25–29 évesek	n.a.	98	96	97

Pszichés érés

Elmondható, hogy a 15–29 éves korosztályt vizsgálva háromból kettő fiatal tekinthető pszichésen érettnék, 2012-ben azonban mindössze minden második (2. táblázat). Az adatokból látható, hogy a pszichés érettség 19 éves kor felett sokkal jellemzőbb, mint az alatt. A 15–19 éves fiatalok közül tízből 3–4 fiatalon mérhetőek a pszichés érettség jegyei, mely állítás mindegyik vizsgált évben igaz volt. A 20–24 évesek körében már négyből átlagosan 3 fiatalra jellemző ez a típusú érettség, és ettől nem mutat jelentős ugrást a legidősebb korcsoport eredménye sem. Annyi kitételrel, hogy 2012-ben a korcsoportonkénti arányok 10–15 százalékkal elmaradnak a korábbiaktól. A 25 év feletti fiatalok esetében is mindössze tízből hét fiatal tekinthető a pszichológiai dimenzió szempontjából érettnék.

2. táblázat.

A pszichésen érettnék tekinthető fiatalok aránya korcsoportonként, 2000–2012
($N_{2000}=5359$, $N_{2004}=3392$, $N_{2012}=7823$; százalékos megoszlás; $p \leq 0,001$)

	2000	2004	2008	2012
Összesen	66	65	?	54
15–19 évesek	38	40	?	30
20–24 évesek	73	74	?	59
25–29 évesek	80	77	?	69

Társadalmi érés

Az adatok alapján a legalacsonyabb szintű érettség e téren tapasztalható a fiatalok körében. 2000-ben a vizsgált korosztály 36, 2004-ben 39, 2008-ban 33, 2012-ben 34 százaléka számított társadalmi érettség dimenziójában érett egyénnek (3. táblázat). A legfiatalabb korosztályban elenyésző a szociológiai fogalmak szerint érettnék nevezhető fiatal, ez az arány ugyan növekszik a 20–24 éves fiatalok körében, ám továbbra is kisebbséget jelentenek. Az, hogy a 25–29 évesek körében is mindössze a korcsoport kétharmada bír a társadalmi érettség valamely kritériumával, egybevág a szakirodalomból ismert posztadoleszcencia jelenségével (Vaskovics 2000; Somlai et al. 2007). Ennek lényege, hogy a fiatalok teljes önállósodása, szülőktől való leválása elhúzódó folyamat, mely a fiatalok késő húszas, inkább harmincas éveire fejeződik be.

Ahogy az eddig is láthattuk, míg a biológiai érés a vizsgált korosztály legidősebb tagjainak (25–29 évesek) szinte egészét jellemzi, addig a pszichológiai és társadalmi érés ennél sokkal elhúzódóbb. A korcsoport negyede-harmada pszichés és társadalmi

érettsége még várat magára. E két indikátor értékei azt mutatják, hogy mind az önálló cselekvés és az ezekkel járó felelősségvállalás, mind az önálló életvitel és szülőktől való leválás sokak számára későbbi időszakra tolódik. Vélhetően igazán a harmincas éveikben járó fiatalok között találhatunk e téren is homogenitást, azaz a fiatalok egészére jellemző érettséget pszichológiai és szociológiai értelemben is.

3. táblázat.

A társadalmi szempontból érettnek tekinthető fiatalok aránya korcsoportonként, 2000–2012, ($N_{2000}=5359$, $N_{2004}=3392$, $N_{2008}=6552$, $N_{2012}=7823$; százalékos megoszlás; $p \leq 0,001$)

	2000	2004	2008	2012
Összesen	36	39	33	34
15–19 évesek	6	6	5	9
20–24 évesek	29	31	28	28
25–29 évesek	66	68	63	63

3.2. Érettségszerkezet

A 15–29 éves korosztályt 6 típusba soroltuk a három érettségi dimenzió mentén (4. táblázat). Gyermekeknek tekintettük azokat, akik sem biológiai, sem pszichés, sem társadalmi szempontból nem tekinthetők érettnek. Serdülőnek azokat a fiatalokat címkéztük, akik már élnek nemi életet, de sem a pszichés, sem a társadalmi érettség jeleit nem mutatják. A fiatal felnőttek a biológiai érettség mellett a pszichés érettség jegeit is hordozzák, ám szociológiai szempontból nem önállóak. Felnőttnek azokat a fiatalokat tekintettük, akik mindhárom dimenzió indikátorai alapján érettnek számítanak, azaz biológiailag, pszichésen és társadalmi szempontból is érettek.

Emellett azonban születtek atipikus kategóriák is, ám ezekből kettő (1. biológiailag és pszichésen éretlen, szociológiai szempontból érett; 2. biológiai szempontból éretlen, de pszichésen és társadalmi szempontból érett) minimális (maximum 1 százalék) arányszámot birtokolt (így jött ki a 8 elvi kategóriából a 6 tényleges típus). A biológiai és szociológiai érettség hiányával, ugyanakkor a pszichés érettség meglétével jellemezhető fiatalokat koravénnek címkéztük, a nemileg és társadalmilag érett, ám pszichológiai szempontból éretlenként jellemezhetőeket kényszerfelnőttként aposztrofáltuk.

4. táblázat.

A három érettségdimenzió alapján megrajzolható tipológia logikája

	Biológiai érettség	Pszichés érettség	Társadalmi érettség
Gyermekek	-	-	-
Serdülők	+	-	-
Fiatal felnőttek	+	+	-
Felnőttek	+	+	+
Pszichésen koravének	-	+	-
Kényszerfelnőttek	+	-	+

2000-ben a gyermek kategória nem volt értelmezhető, lévén minden mintában szereplő fiatal biológiai értelemben érettnek tekintettünk. A korosztály negyedét tették ki a serdülők, közel négytizedét a fiatal felnőttek, háromtizedét pedig a felnőttek.¹³ Emellett azonban a korosztály közel tizedét kényszerfelnőttként aposztrofálhattuk, akik tehát biológiai és társadalmi szempontból érettek, ám a pszichológiai érettség nem jellemezte őket. A pszichésen koravének kategóriája szintén nem volt értelmezhető a biológiai érettség mérhetőségének hiányában.

2004-ben a gyerekek a vizsgált korosztály egytizedét alkották, a serdülők közel nyolcadát, míg fiatal felnőttnek minden harmadik fiatal számított, felnőttnek tizből hárman voltak tekinthetők (5. táblázat). 2012-ben a korábbi mérések adataihoz képest a gyermekek és a serdülők arányának növekedésével, ugyanakkor a felnőttek és fiatal felnőttek arányának csökkenésével találkozhattunk.

Ez alátámasztja azt a korábban már említett jelenséget, mely szerint a fiatalok később válnak éretté, később önállósodnak, azaz a gyermek-, illetve a serdülőkör elhúzódik, a fiatal felnőttkor pedig későbbre datálódik. A felnőtté válás mindössze a vizsgált korosztály ötödét érte már el, annak ellenére, hogy 2012-ben a 25–29 évesek a teljes vizsgált korosztály 35 százalékát tették ki. Ez azt jelenti, hogy még ez a korcsoport sem egyértelműen tekinthető felnőttnek.

5. táblázat.

Az érettségmodell alakulása 2000-2012 között

($N_{2000}=5359$, $N_{2004}=3392$, $N_{2012}=7823$; százalékos megoszlás)

	2000	2004	2008	2012
Gyermekek	n.a.	11	?	13
Serdülők	26	13	?	22
Fiatal felnőttek	38	32	?	27
Felnőttek	28	28	?	22
Pszichésen koravének	n.a.	5	?	5
Kényszerfelnőttek	8	11	?	11

Az érettségmodell egyes típusainak korcsoportokkal való összefüggését a 6-7-8. táblázatok mutatják. Ezekből kitűnik, hogy a serdülők többsége (39–62 százalék) a 15–19 éves korosztályba tartozik, miként a felnőttek túlnyomórésze (64–75 százalék) a 25–29 éves korcsoport tagja. A fiatal felnőttek fele (46–50 százalék) a 20–24 évesek csoportjába sorolható. A kényszerfelnőttek hat-héttedede (58–71 százalék) pedig a 24 évesnél idősebbek táborát erősíti.

¹³ A további adatfelvételekben tapasztalt arányoktól való jelentősebb eltérés (elsősorban a serdülők és a fiatal felnőttek esetében) a biológiai érés indikátorának hiányából fakad. Mivel nincs gyermek kategória, így a valójában szexuális életet nem élő fiatalok másik két dimenzióban mért érettségükhöz vagy annak hiányához mérten e két típusba sorolódhattak be/át.

6. táblázat.

Érettségmodell alakulása korcsoportonként 2000-ben
($N_{2000}=5359$; százalékos megoszlás; $p \leq 0,001$)

	15–19 évesek	20–24 évesek	25–29 évesek	Összesen
<i>oszlopszázalékok</i>				
<i>sorszázalékok</i>				
<i>total százalékok</i>				
Gyermekek	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Serdülők	62	31	7	100
	60	22	5	26
	16	8	2	26
Fiatal felnőttek	24	49	27	100
	34	50	29	38
	9	19	10	38
Pszichésen koravének	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Kényszerfelnőttek	3	24	71	100
	2	5	15	8
	0	2	6	8
Felnőttek	4	32	64	100
	4	24	50	28
	1	9	18	28
Összesen	27	37	36	100
	100	100	100	100
	27	37	36	100

7. táblázat.

Érettségmodell alakulása korcsoportonként 2004-ben
($N_{2004}=3381$; százalékos megoszlás; $p \leq 0,001$)

	15-19 évesek	20-24 évesek	25-29 évesek	Összesen
<i>oszlopszázalékok</i>				
<i>sorszázalékok</i>				
<i>totál százalékok</i>				
Gyermekek	90	7	3	100
	35	3	1	11
	10	1	0	11
Serdülők	48	33	19	100
	22	14	6	13
	6	4	3	13
Fiatal felnőttek	24	46	30	100
	27	48	24	32
	8	15	10	32
Pszichésen koravének	66	29	5	100
	11	4	1	5
	3	1	0	5
Kényszerfelnőttek	8	30	62	100
	3	10	16	11
	1	3	7	11
Felnőttek	2	23	75	100
	2	21	52	28
	1	7	20	28
Összesen	27	37	36	100
	100	100	100	100
	27	37	36	100

8. táblázat.

Érettségmodell alakulása korcsoportonként 2012-ben

(N₂₀₁₂=7609; százalékos megoszlás; p ≤ 0,001)

	15-19 évesek	20-24 évesek	25-29 évesek	Összesen
<i>oszlopszázalékok</i>				
<i>sorszázalékok</i>				
<i>totál százalékok</i>				
Gyermekek	88	8	4	100
	39	3	1	13
	12	1	0	13
Serdülők	39	45	16	100
	28	28	10	22
	9	10	4	22
Fiatal felnőttek	18	50	32	100
	16	39	24	27
	5	13	8	27
Pszichésen koravének	70	22	8	100
	10	3	1	5
	3	1	0	5
Kényszerfelnőttek	11	31	58	100
	4	10	19	11
	1	3	7	11
Felnőttek	5	27	68	100
	3	17	45	22
	1	6	15	22
Összesen	31	35	35	100
	100	100	100	100
	31	35	35	100

4. Következtetések

A táblázatok a megalkotott tipológia, azaz az érettségi modell és a korcsoportok között szignifikáns összefüggést rögzítenek, de a biológiai, pszichés és társadalmi érettség szintjei közel sem járnak szinkronban az egyének életkorával. Erre markáns példaként hozhatóak fel a felnőttek, akiknek mindössze kétharmadát, háromnegyedét lehet életkorukhoz mérten kategorizálni (amennyiben a 24 évnél idősebbeket egyértelműen felnőttnek tekintjük). Megfordítva: a 25–29 évesek közül minden negyedik-harmadik fiatal még nem tekinthető társadalmi szempontból érettnak, azaz nem vezet önálló háztartást, szüleihez szociológiai szempontból erősen kötődik, e téren még nem független. Ahogyan a serdülők harmadát, sőt 2012-ben közel felét a 20–24 évesek között kell keresnünk, és nem a 15–19 évesek között. Az adatok szerint a fiatalok egyre később válnak éretté, később önállósodnak, azaz a serdülőkör elhúzódik, a fiatal felnőttkor pedig későbbre datálódik.

2000-ben mindössze a vizsgált 29 év alatti korosztály 28 százalékát tudtuk az érettségmodellünk alapján teljességében érettnak, azaz felnőttnek tekinteni, azaz a fiatalok mintegy negyede volt a két modell szerint ellentmondásos helyzetben (ellentmondásos a helyzet, ha a 29 évnél fiatalabbak mindhárom dimenzió felnőttnek tekinthetők, illetve akkor, ha a 29 év felettiek valamelyik dimenzió szerint nem, de 29 évnél idősebbeket nem kérdezett a kutatás).

2004-ben is hasonlóan nagy különbséget tapasztalhatunk a két felnőttfogalom között: az érettségmodell alapján a 15–29 évesek 28 százaléka volt felnőttnek tekinthető.

2012-ben a háromféle érettséget figyelembe vevő komplex modell alapján a korosztály 22 százaléka számított felnőttnek, azaz mindhárom dimenzió szempontjából érettnak.

A helyzetkép tovább árnyalódik, ha az egyes érettségi szinteket külön vizsgáljuk. Mindhárom értelemben, azaz biológiai, pszichés és társadalmi érettség szempontjából is éretlennek számított 2004-ben a 18 évnél idősebb fiatalok 2, 2012-ben 3 százaléka. Pszichológiai éretlenség jellemzett 2000-ben és 2004-ben minden negyedik (25–25 százalék), 2012-ben minden harmadik (33 százalék) 18 évesnél idősebb – azaz jogi értelemben felnőttnek tekinthető – fiatal. Társadalmi vetület szempontjából még markánsabb a felnőtt-fogalmak közötti olló. 2000-ben a 18 éven felüli fiatalok 56 százaléka volt szociológiai értelemben véve éretlen, 2004-ben ez az arány 51 százalék volt, valamint 2012-re 58 százalékra emelkedett. Azaz a jogilag felnőttnek tekinthető fiatalok mindössze négy-ötödede birtokolja a társadalmi érettség jegyeit. A posztadoleszcencia jelenségének kontinuitását és intenzitását jelzi, hogy 2012-ben mind a pszichésen, mind a szociológiai értelemben éretlenként kategorizálható fiatalok aránya növekedést mutatott a korábbi évek eredményeihez képest.

Nyilván álnaiv a feltevés: ha ennyire „elmér” a statisztikai és az érettségialapú modell, nem lenne-e értelme újragondolni társadalmi környezetünket? Biztos, hogy „éretlenséget” kell büntetőjogi felelősségre vonni, jogosítvánnyal ellátni, vagy felnőtteket kell döntéshozatalukban korlátozni?

Irodalom

- Bernstein, Basil (1975): *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In: *Társadalom és Nyelv*, Budapest: Gondolat.
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Gondolat.
- Brightbill, Charles K. (1963): *The Challenge of Leisure*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Csányi Vilmos. (2011): *Társadalom és ember*, Budapest: Gondolat.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow – az áramlat*. Budapest: Akadémiai.
- Dumazedier, Joffre (1974): *Sociology of Leisure*. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing.
- Erikson, Erik H. (1995): *Childhood and Society*. London: Vintage.
- Forrai Judit (2009): *Szex, erőszak prostitúció*. Budapest: Semele.
- Furlong, Andy – Stadler, Barbara – Azzopardi, Anthony (2003): *Sebezhető ifjúság – sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában – perspektívák*. Belvedere, /www.ifjusagsegito.hu/belvedere/sebezhetoseg.pdf (letöltve: 2013. 03.16.).
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Hagymásy Katalin (é.n.): *A szabadidő-kultúra a személyiségfejlesztés szolgálatában*. kézirat.
- Matolcsi Zsuzsa (2013): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése*. Új Pedagógiai Szemle, 2013/3–4.
- Nagy Ádám – Bodor Tamás – Domokos Tamás – Schád László (2014): *Ifjúságügy*. Budapest: Excenter-ISZT Alapítvány.
- Nagy Ádám – Trencsényi László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban – a nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. Budapest: ISZT Alapítvány.
- Nagy Ádám szerk. (2007): *Ifjúságsegítés – probléma vagy lehetőség az ifjúság*. Szeged-Budapest: Belvedere-Új Mandátum-Palócvilág.
- Nagy Ádám (2013): *Az ifjúsági korosztályok meghatározásának egyéni életúton alapuló paradigmája*. In: Székely Levente (szerk.): *Magyar Ifjúság 2012 – tanulmánykötet*. Budapest: Kutatópont.
- Rejtő Jenő (1943): *Sír (a) felirat*. [http://grin.hu/mindburp/sir\(a\)felirat.html](http://grin.hu/mindburp/sir(a)felirat.html) (letöltve: 2015.03.16.).
- Selye János (1976): *Stressz distressz nélkül*. Budapest: Akadémiai.
- Somlai Péter – Bognár Virág – Tóth Olga – Kabai Imre (2007): *Új Ifjúság*. Budapest: Napvilág.
- Székely Levente – Nagy Ádám (2010): *Virtuális ifjúsági munka és az e-ifjúság*. Budapest: Excenter füzetek.
- Szerző nélkül (2009): *Nemzeti Ifjúsági Stratégia*. Budapest: Új Ifjúsági Szemle 24, Új Ifjúsági Szemle Alapítvány, <http://www.parlament.hu/irom38/09965/09965.pdf> (letöltve: 2013.02.01.).
- Szerzői csoport (é.n.): *Antropometria – Néhány gondolat az antropometriáról és a humánbiológiáról*. http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/_Testnevelok%20medicinalis%20educacioja/Antropometria/antropometria_alakitott—EGYBEN.pdf (letöltve: 2014.12.20.).
- Vaskovics László (2000): *A posztadoleszcencia szociológiai elmélete*. Szociológiai Szemle 10(4), 3–20.

